

Společnost a vzdělávání

K některým aktuálním problémům všeobecného vzdělání v kontextu učící se a globalizující se společnosti

Jarmila Skalková

Anotace: Cílem studie je přispět k analýze funkce a pojetí všeobecného vzdělání v podmínkách učící se a globalizující se společnosti. Autorka rozebírá vztah vzdělávacích cílů a globalizačních tendencí. Analyticky postupně sleduje změny vzdělávacích obsahů, spjaté s kontextem sociálních nároků na jedince a s kontextem práce, s kontextem soudobého stavu vědy a techniky, s otázkou vztahu vědy a vyučovacího předmětu, dále s kontextem vzdělávaných subjektů, který výrazněji zohledňuje nutnost respektovat antropologické dimenze vzdělávání, s kontextem médií. V závěru upozorňuje na obtížnost realizace změn, včetně náročnosti na činnost učitele.

Klíčová slova: učící se společnost, globalizace, nová orientace všeobecného vzdělání, vzdělávací cíle a globalizační tendence, změny v obsahu vzdělávání, důsledky kontextu sociálních nároků na jedince, kontextu práce, kontextu vědy, hodnotová orientace, kognitivní a osobnostní rozvoj učících se žáků, role médií, náročnost a obtížnost realizace změn

I. Funkce vzdělání v učící se a globalizující se společnosti

Oba sociální procesy, které označujeme pojmy „globalizace“ a „učící se“ společnost, jsou velmi složité, dynamické, rozporuplné. Zároveň se v živé realitě společenského vývoje vzájemně propojují a různě ovlivňují. Tato jejich vnitřní souvztažnost byla například v r. 2000 vyjádřena ve formulacích textu Lisabonské strategie, která představuje program komplexní ekonomické, sociální a ekologické Evropy. Akcentuje přechod ke společnosti založené na

znalostech, důležitost zvyšování úrovně vzdělání a přípravy pro život v informační společnosti, význam celoživotního vzdělávání, prioritu investic do lidských zdrojů. (Politika Lisabonské strategie, 2004)

Pro podmínky naší země byly vize Lisabonské strategie rozvinuty a konkretizovány v dokumentu „Strategie rozvoje lidských zdrojů pro českou republiku“. Tento dokument je výsledkem, jak se v něm uvádí, několikaleté práce Národního vzdělávacího fondu (NVF), na níž se podílelo Ministerstvo práce a sociálních věcí ČR i celá řada dalších institucí a odborníků. Materiál byl zveřejněn v únoru r. 2003. (Strategie rozvoje lidských zdrojů pro Českou republiku, 2003) Směřuje naši republiku stejným směrem, jímž se ubírá většina západních zemí. Pro naše téma je významné, že vidí kategorii vzdělání i učení z hlediska celoživotního. V těchto souvislostech zavádí a objasňuje termíny vzdělávání formální, vzdělávání neformální a vzdělávání informální.

Formální vzdělávání – „realizuje se ve vzdělávacích institucích, jejichž funkce, cíl, obsah, prostředky a způsoby hodnocení jsou definovány a legislativně vymezeny. Typickou vzdělávací institucí je škola.“

Neformální vzdělávání – „nevede k ucelenému školskému vzdělání. Realizuje se mimo formální vzdělávací systém. Je zaměřeno na určité skupiny populace a organizují je různé instituce (instituce pro vzdělávání dospělých, podniky, kulturní zařízení, nadace, kluby apod.).“

Informální vzdělávání – chápe se „jako proces získávání vědomostí, osvojování dovedností a postojů z každodenních zkušeností, z prostředí, kontaktů. Na rozdíl od formálního či neformálního vzdělávání je neorganizované, nesystematické a institucionálně nekoordinované.“ (Strategie rozvoje lidských zdrojů pro Českou republiku, 2003, s. 5)

Pro charakteristiku různých oblastí vzdělávání člověka v učící se společnosti přejímá text Strategie rozvoje lidských zdrojů ve světě užívaný pojem „gramotnost“. Zaměřuje se na gramotnost informační, občanskou, ekonomickou, jazykovou a gramotnost udržitelného rozvoje. Zároveň si uvědomuje, že důležité jsou i individuální a kolektivní hodnoty, jako je způsob nazírání na život, na společnost, zodpovědnost, zájem o učení a vzdělávání, které mají pro uplatňování lidských zdrojů velký význam.

Spolu s vymezením hlavních strategických směrů obsahuje uvedený dokument i některá doporučení realizace těchto směrů, mezi jinými pro oblast vzdělávání. V těchto souvislostech přináší celou řadu významných podnětů pro vzdělávání dětí a mládeže, pro rozvíjení terciálního vzdělávání, odborného vzdělávání a dalšího vzdělávání, pro uplatňování moderních technologií ve vzdělávání, pro rozvoj vědy, pro řízení vzdělávání a investic do vzdělávání aj.

O rok později – v červnu 2004 – publikoval autorský tým pracovníků a spolupracovníků CESS za vedení prof. PhDr. Martina Potůčka dokument

nazvaný „Zpráva o stavu země. Strategické volby, před nimiž stojí.“ (Potůček, 2004)

Zpráva se snaží charakterizovat soudobou situaci České republiky, pojmenovat její hlavní problémy a zároveň naznačit jejich řešení s náležitým perspektivním výhledem.

Spolu s ostatními kapitolami, vyjadřujícími „klíčové problémy země a možnosti strategických voleb“, věnuje pozornost problematice „společnosti vědění“. Vychází z předpokladu, že znalostní společnost (či „společnost vědění“) představuje takovou společnost, „kde zásadní roli ve vytváření ekonomické prosperity budou mít procesy spjaté s věděním: učení, tvorba, vědění a kreativita, rozšiřování vědění (zejména za pomoci nových informačních technologií), aplikace vědění a inovace“ (Potůček, 2004, s. 16).

Z tohoto hlediska podrobuje českou vzdělávací soustavu v řadě momentů. Především v oblasti terciálního vzdělávání konstatuje, že v podílu populace ve věku 25–64 let v tomto typu vzdělávání i v účasti této populace na celoživotním učení jsme značně pod průměrem EU. Poukazuje na nerovnosti v mezigenerační reprodukci vzdělání v České republice, na dvojitou selekci v české vzdělávací soustavě (již v jedenácti letech na osmiletá gymnázia a na vysoké školy po maturitní zkoušce). Uvádí, že tento vzdělávací systém přispívá k odtržení „akademického“ a „praktického“ pohledu na svět, poukazuje i na nedostatečné jazykové kompetence dospělé populace. Cestu řešení vidí autoři v novém způsobu podpory vzdělávání. Jde o to, vytvářet prostředí, „kde je nejrozmumnější individuální volbou učit se, investovat do svých schopností, být tvořivý, snažit se využít dostupného vědění k tvorbě svého i společenského bohatství“ (Potůček, 2004, s. 18). Proto je třeba vytvářet relevantní a rozmanité vzdělávací nabídky a také motivovat občany, aby jich využili. Jde zejména o nabídky ve všeobecné vzdělávacích programech středních škol a na terciální úrovni. Nezbytné je zvýšit prostředky vydávané společností na celoživotní učení, tvorbu nových poznatků a jejich aplikaci.

Všechny uvedené materiály jsou dokladem toho, že se globalizují spolu s mnoha společenskými jevy také významné aspekty vzdělávacích a výchovných procesů. To přináší nejen řadu nových podnětů, ale vyvolává to i potřebu dalších diskusí a rozborů. Citované dokumenty se totiž pohybují především v rovině sociálně-ekonomické, sociálně-politické, sociologické, případně v rovině vzdělávacích politik. V oblasti dimenzí pedagogických se ukazuje především potřeba hlubší analýzy problematiky vzdělání v specifických kontextech pedagogické interpretace.

II. Změny pojetí a obsahu všeobecného vzdělávání v podmínkách učící se a globalizující se společnosti

Je nejvyšší čas nastolit proces důkladné analýzy obsahu a pojetí vzdělání, ukázat, jak se tato problematika nově vyvíjí a tematizuje, jak se utváří soudobá vzdělávací teorie, která se může stát základem pro perspektivní procesy vzdělávání a pro pedagogickou činnost.

Další výklad se soustředí především na oblast všeobecného vzdělání. Jak jsme ukázali na předcházejících stránkách, tato oblast výrazně vystupuje do popředí, neboť je jádrem různých dalších forem celoživotního vzdělávání.

Skutečnost, že interpretace pojmu vzdělání je hluboce založena na společenském vývoji, byla v pedagogice již dávno přijata a mnohostranně osvětlena. Připomeňme si dílo J. Deweye z přelomu 19. a 20. století „Demokracie a výchova“. Vychází z předpokladu, že obsah vzdělávání musí odpovídat společnosti, které slouží a kterou spoluvytváří.

1. Vzdělávací cíle a globalizační tendence

Soudobé formulace kategorie cílů vzdělávání, které v jádru vyjadřují pojetí tohoto vzdělávání, se v evropském pedagogickém myšlení rozvinuly zhruba ve druhé polovině 20. století. Ve školských soustavách rozličných evropských zemí se s nimi setkáváme v různých variantách. Jako příklad připomeneme oficiální materiál komise pro vzdělávání Westfálska, vydaný pod názvem Zukunft der Bildung – Schule der Zukunft v roce 1995. Ten uvádí, že vzdělávání je složitý proces, který umožňuje žákům získat určité vědomosti, dovednosti, hodnotovou orientaci, rozvinout samostatné kritické myšlení i estetické prožívání, obohatit zájmy i sféru motivační. Má umožnit učícímu se subjektu, aby realizoval své schopnosti a uskutečňoval vlastní životní cíle. Má přispívat i k utváření jeho spoluzodpovědnosti za mezilidské vztahy a učit přejímat odpovědnost za ekonomické, společenské, politické a kulturní poměry ve společnosti; spolu s tím uvádět do přiměřených relací nároky ostatních lidí, požadavky společnosti a vlastní možnosti i nároky. Podobně Hartmut von Hentig (1990) požaduje, aby žák byl připraven na život ve společnosti, včetně jeho obtíží.

Jak je patrné, v těchto formulacích vzdělávacích cílů se zdůrazňuje potřeba individuálního rozvoje osobnosti, osvojování kulturních a vědeckých tradic, osvojování dovedností potřebných k zvládnutí praktického života a potřebných i k účasti na soudobém životě společnosti. Do popředí se staví akcenty humanistické a demokratické. Formulace vyjadřují v podstatě obecné optimistické vize perspektivních cílů.

V konfrontaci s dnešními reálnými konkrétními životními poměry se otevírá řada problémů. Nově vznikající nároky na člověka, spjaté se společenským vývojem, a nové požadavky na vzdělání vnášejí i do formulace vzdě-

lávacích cílů nové dimenze. Vyjadřují se často pojmy kompetence vzdělávajících se subjektů, vzdělávací standardy, lidské zdroje, „výkon vzdělávacího systému“ atd.

Vytváří se určitá pragmatická reakce na dosavadní pojetí cílů a jejich obecné formulace. Ty zahrnovaly nepochybně v jistém filozofujícím pojetí ideální a optimistické, trvale platné dimenze, ovšem z hlediska složitého reálného života vlastně idealizované.

Soudobou pragmatickou reakcí na toto pojetí cílů je například požadavek určování vzdělávacích standardů, které se opírají o modely kompetencí. Pragmatické momenty nese i sama interpretace pojmu kompetence. (Klíčové kompetence, 2005) Tento přístup vytváří určitou oporu pro operacionalizaci cílů a případně měření výstupů, vyjádřených získanými kompetencemi v činnostech a chování žáka. Předpokládá se, že to přináší realistický pohled na výkony vzdělávacího systému. Určitou představu o těchto standardech a kompetencích poskytují například výzkumy PISA. Přitom se ukazuje, že v zájmu exaktní měřitelnosti musí být toto sledování vzdělávacích cílů redukováno na některé aspekty, neboť takové momenty jako hodnotová orientace, zájem, motivace, citový rozvoj, úroveň obecné jazykové kultury nejsou (nebo jsou jen obtížně) měřitelné. Zároveň mezinárodní sledování uvedených aspektů, jejich zveřejňování, srovnávání dosažených výsledků je jednou z cest, jak se realizují globalizační tendence v systémech vzdělávání.

V dalším rozvíjení problematiky vzdělávacích cílů by mělo jít podle mého názoru o to, využít náležitě podnětů spjatých s pojmem kompetence, které vedou k činnostním pohledům na realizaci cílů vzdělávání. Bylo by chybou opouštět podněty, které předpokládají promýšlení, kritické zvažování a tvořivou konkretizaci obecně formulovaných vizí pedagogického uvažování s kulturně filozofickým a etickým nábojem. Žák by měl být připraven na život a práci v soudobé informační a globalizující se společnosti. Ale zároveň by se neměly ztratit určité humanistické tradice evropské vzdělanostní kultury.

2. Změny v obsahu vzdělávání

Vlastní obsah vzdělávání se rozvíjel v 19. a 20. století především tak, aby splňoval potřeby průmyslové společnosti, a to jak v oblasti elementárního, tak v oblasti odborného a všeobecného vzdělávání. Pokud máme na mysli všeobecné vzdělávání, reprezentované u nás tehdy různými typy gymnaziálního vzdělávání, snažilo se respektovat roli vědy a techniky své doby i roli společenské funkce tohoto typu školy. Na postupný vývoj vědy a techniky se reagovalo tak, že se aditivně přidávaly nové předměty, příp. nová témata. Časem se vytvořila v podstatě akademicky pojatá, množstvím učiva, roztržštěného v jednotlivých předmětech, přetížená a encyklopedizující kon-

cepcí středního všeobecného vzdělání. Ač tyto aspekty kriticky rozebíral již O. Chlup ve Středoškolské didaktice, uveřejněné v r. 1936, dlouhodobě přetrvávaly a nevymizely ani v současnosti.

Z hlediska historicko-vývojového a sociálně-ekonomického lze s jistým zjednodušením říci, že industriální společnost se mění v informační společnost. To přináší nové požadavky na vzdělávání, a tedy zpochybňuje tvrzení, že v budoucnu budeme v oblasti vzdělávání dělat totéž, co jsme dělali až dosud, ale lépe a důkladněji. Zpochybňuje se postoj, že z hlediska obsahu vyučování stačí „zvyšovat úroveň“ toho, co jest.

V dalším výkladu se soustředíme pouze na některé okruhy této problematiky vzdělání. A to především ty, které jsou spjaté

- s kontextem sociálních nároků na jedince a s kontextem práce;
- s kontextem soudobého stavu vědy a techniky, dále v těchto souvislostech s otázkou vztahu vědy a vyučovacího předmětu;
- s kontextem vzdělávaných subjektů, který výrazněji zohledňuje nutnost respektovat antropologické dimenze vzdělávání;
- s kontextem médií.

Všechny tyto momenty jsou ovšem vzájemně spjaté a složité se podmiňují.

Kontext sociálních nároků na jedince a kontext práce

Do kontextu sociálních nároků na jedince a kontextu práce náleží v pedagogice tradiční problematika řešení vztahů všeobecného a odborného vzdělávání, která zásadně ovlivnila konstrukci naší vzdělávací soustavy i obsah jednotlivých typů škol.

Tyto dvě v podstatě protikladné koncepce vzdělávání, které se u nás utvářely od konce 18. století, měly svůj sociální základ. Odrážel se v nich i protiklad práce duševní a tělesné.

Odborné vzdělání, určené především fyzicky pracujícím, bylo od počátku rozvíjeno především na základě vzdělání elementárního (v našich zemích to byly vyšší ročníky osmiletých škol obecných nebo tříleté školy měšťanské). Koncepce tohoto vzdělání byla většinou pojata úzce utilitaristicky. Úkolem bylo připravit učně důkladně a dokonale nacvičenými dovednostmi k určitému povolání. Širší uplatnění obecně vzdělávacích prvků bylo pokládáno za zbytečné, prakticky nepoužitelné. Ani střední odborné školství je nedoceňovalo.

Pojetí všeobecného vzdělání bylo koncipováno kontrastně. V souladu s jeho sociální funkcí bylo přípravou především pro duševně pracující. Nemělo být bezprostředně spjaté s určitými praktickými problémy, nemělo být „znečištěno“ prvky praktické aplikace nebo užitečnosti, prvky fyzické práce.

Na izolovanost obou koncepcí a jejich závažné jednostrannosti poukazo-

vali od poloviny 20. století naši pedagogové. Pokládali tento stav za velký kulturní problém.

Od druhé poloviny 20. století dochází k nové fázi vývoje vztahů všeobecného a odborného vzdělání. Postupně vzrůstal význam všeobecného vzdělání, o němž se opíralo vzdělání odborné. Tento proces překonávání hluboké propasti, která historicky vznikla mezi tzv. vzděláním všeobecným a odborným, se urychlil vlivem soudobých globalizačních tlaků, které přináší potřeba zhodnocování lidských zdrojů, rozvoje obecné úrovně občanů. To se v posledním desetiletí projevuje v řadě nově realizovaných opatření. Především dochází k vnitřním obsahovým změnám v obou těchto koncepcích. Na jedné straně narůstají neakademické prvky ve všeobecně vzdělávacích systémech. Na druhé straně se posilují všeobecně vzdělávací prvky v odborném vzdělávání. Z hlediska našeho školského systému je možno sledovat statistická data, která konstatují zvyšování procenta populace, která absolvuje všeobecně vzdělávací školu, posunování části odborné přípravy na postmaturní úroveň aj.

O určité nové obsahové prvky se zároveň obohacuje jak všeobecné, tak odborné vzdělávání, a i tím se sblížují. Ve světě, kde věda a technika pronikají hluboce do každodenního života společnosti, která musí prokazovat svou schopnost umístit se v soutěži globálních trhů, se obecně požadují, a to jak v oblasti všeobecně vzdělávací, tak odborné přípravy, široce založené dovednosti, náročnější intelektuální kvality, např. schopnost koncentrace, kritické a samostatné myšlení, tvořivost, schopnost přistupovat komplexně ke vznikajícím problémům, chápat relativitu a pravděpodobnost místo kategorických soudů. Neustále probíhající změny předpokládají pracovníky vysoce motivované, flexibilní, kteří jsou ochotni a schopni realizovat individuální potenciality a různými cestami prohlubovat vzdělávání po skončení školní docházky v průběhu celoživotní dráhy. Zároveň se v podmínkách informační společnosti stávají nezbytnou součástí kompetence, které poskytuje jak všeobecné, tak odborné vzdělání, jako je schopnost komunikovat, schopnost odpovědně se chovat, morálně rozhodovat v rozporných a náročných situacích každodenního života.

Do nového utváření vztahů všeobecného a odborného vzdělávání zasahují i zcela nové faktory práce spjaté s procesy globalizace. Zhodnocování lidských zdrojů se stává podstatnou součástí všech velkých investičních projektů (v oblasti elektroniky, chemie, turismu aj). V těchto souvislostech transnacionální společnosti poskytují programy pro svůj personál a přispívají i k prohlubování speciálního vzdělávání těch, kteří pracují ve výrobě. Tato příprava se týká jak technických aspektů, tak motivace chování, rozvíjení schopnosti učit se (Mallampally, 1997, s. 58). Utvářejí se nové vztahy mezi tímto působením a národními vzdělávacími systémy.

Národní vzdělávací systémy poskytují obecnou přípravu. To je významné, neboť škola jako součást dané společnosti a její vzdělávací obsahy jsou organicky spjaty s vlastní národní kulturou. Specializovaná příprava, zajišťovaná nadnárodním subjektem, má omezenou aplikaci, ale je často potřebná pro trvalé konkurenční přednosti. Tento privátní sektor transnacionálních společností hraje důležitou komplementární roli v otázce vzdělávání. Je proto žádoucí, aby transnacionální společnosti a národní vlády spolupracovaly při zhodnocování lidských zdrojů. Ukazuje se jako důležité uvědomovat si kulturní rozdíly různých regionů, a tak lépe určovat optimální typ a rozsah vzdělávání.

V souvislosti s globalizací vystupuje v obsahu vzdělávání všeobecného i odborného do popředí myšlenka interkulturního vzdělávání a spolu s tím i idea pluralismu. To znamená obohacovat vzdělávací obsahy o takovou látku, která bude seznamovat s tradicemi a rozmanitostí ostatních světových kultur a zároveň pomůže mladé generaci uvědomit si hodnoty a přínos vlastní kultury do celkového kulturního dědictví.

Prvky této tendence pozorujeme v praxi. Jde o zesílený zřetel k jazykovému vyučování ve všech druzích škol, o vytváření možností získávat bezprostřední interkulturní zkušenosti z mezinárodních setkání, výměny studentů aj. Předpokládá se, že tento postup bude přispívat k podpoře demokratického dialogu, obohacování občanského a kulturního života společnosti, že bude rozvíjet senzibilitu pro cizí kultury, že povede ke skutečně hlubokému znovupromýšlení evropanství a češství, že bude podporovat uplatňování práva na odlišnost a zároveň posilovat schopnost přejímat univerzální hodnoty vzdělávání v podmínkách tolerance a respektování druhých.

Je proto nutné rozvíjet tyto dimenze důsledně a systematicky i prostřednictvím obsahu jednotlivých předmětů.

Kontext vědy, techniky a s nimi spjaté racionality

Z pozic pedagogiky nelze přehlédnout, že pojem lidský kapitál v kontextu globalizačních tendencí posunuje výrazně do popředí utilitární racionalitu a je nezdídkou spojován s velmi úzkou ekonomickou vizí. Ta je popularizována představou, že je nutno připravit jednotlivce, aby fungoval na různých úrovních produkce jako norma „pružných specialistů“. Vychází se vlastně z toho, jak uvádí Ratinoff (1995), že se člověk musí přetransformovat na lidský kapitál, aby se stal pozitivním faktorem produktivity a asimiloval potřebnou techniku.

Problém, který se tímto nastoluje, spočívá v tom, že vzdělání nelze chápat pouze jako osvojování vědy a techniky, případně profesionálních kompetencí. Proto s pozitivním akcentem na význam vzdělanosti je úkolem pedagogů znovu a širě promýšlet otázky koncepce této vzdělanosti, a to s ohledem na

komplexní antropologický přístup. Ke specifickým úkolům vzdělávání náleží překonávat jednostranné scientistní koncepce a optimálně přispívat k rozvoji osobnostního potenciálu každého člověka.

Na podceňování těchto stránek je ostatně dlouhodobě poukazováno z nej-různějších míst. Podle názoru člena Římského klubu J. W. Botkina, který vyjádřil již v sedmdesátých letech, pracuje v jednostranném racionalistickém pojetí téměř 100 % škol západního typu. (Botkin, Elmandrja a Malitza, 1979) Neberou dostatečný zřetel na emoce, intuici, hudbu, výtvarné umění aj. Tyto problémy nově aktualizují a prohlubují některé projevy globalizace (jednostranný ekonomismus, jednostranně konzumní životní styl aj.). Vzniká potřeba nově propracovávat vzájemné vztahy racionálního chápání a emocionálního prožívání v pojetí učiva, otevírat dimenze etické.

K realizaci těchto požadavků přispívá mimo jiné i posilování role umění v dosud obvyklém kánonu vzdělávání. Je to zvláště významné s ohledem na nejruznější vlivy povrchní pseudokultury, která se médii šíří v globalizujícím se světě. Snadno se totiž vyrábí, je velmi adaptabilní, sleduje módu, ovlivňuje vkus, baví slovem i obrazem. Nevyhýbá se ani různým formám hrubosti.

Věda a vyučovací předmět

Obsah všeobecného vzdělání v evropských školských systémech i u nás (jak se vyvíjel s rozvojem vědy od osvícenství a spolu s tím i s přípravou vyučujících pro instituce, tedy gymnázia, která poskytovala toto vzdělání) je principiálně založen na disciplinárním pojetí. Je vyjádřen obvykle v určitém systému vyučovacích předmětů v rámci učebního plánu.

Ve vývoji pedagogického myšlení se ovšem rozvinula kritika této koncepce, zvláště její jednostrannosti a deformací. Utvářela se i jiná pojetí, jak jsem ukázala například v učebnici *Obecná didaktika* (Skalková, 1999) a v publikaci *Pedagogika a výzvy nové doby* (2004, zvl. s. 149–154). Touto problematikou se v dané studii nezabývám.

Předností disciplinárního pojetí je určitá strukturovanost poznání, která organizuje vědění žáků. Osvojují si určitý pojmový systém, pojmové struktury. Tato strukturovaná konceptualizace může být zároveň dobrým základem pro kooperaci jednotlivých předmětů, případně pro integraci některých témat, jimž se učí z hlediska různých předmětů. Zahrnuje v sobě i možnost významného formativního působení, rozvíjení kognitivních procesů, logického uvažování, přesnosti a myšlenkové kázně. Toto pojetí předpokládá ovšem zároveň u řady žáků pedagogickou pomoc učitele při aplikacích a širším transferu toho, čemu se učí.

Dnes je všeobecně známo a přijato, že obsah jednotlivých vyučovacích předmětů nelze přímo dedukovat z příslušných věd, nejde o přímý transfer

z vědy do vyučovacího předmětu. Obsah, jemuž se vyučuje, se nechápe jako zjednodušené, redukované, degradované poznání. Obsah vyučovacího předmětu představuje rekonstruované, specifické poznání. V učebnici *Obecná didaktika* jsem se snažila podrobně rozvést, v čem tento proces didaktické transformace spočívá (Skalková, 1999, zvl. s. 122–150). Týká se aspektů poznávacích, hodnotových i vývojových zvláštností žáků a uplatňuje se v rámci základních pedagogických vztahů výchovně-vzdělávacího procesu.

Je třeba zdůraznit, že nejde pouze o akademické uvažování. Hlubší seznámení s danou problematikou je velmi aktuální, neboť tyto znalosti by měly hrát významnou roli například při realizaci školních vzdělávacích programů, zpracovávaných na základě rámcových vzdělávacích programů.

Které jsou to otázky předpokládající hlubší reflexi ve vztahu vědy a vyučovacího předmětu? Zmíním se pouze o některých.

Jde především o vztah vědy a konceptualizace vyučovacího předmětu.

Je nezbytné, aby jednotlivé vyučovací předměty, opírající se o vědecké disciplíny, ať už v oblasti přírodních či společenských věd nebo umění, určitým způsobem reagovaly na vývoj vědeckého poznání. Předpokládá se, že pojetí vyučovacího předmětu i při nezbytné didaktické transformaci bude v principu odpovídat soudobému pojetí dané výchozí disciplíny. V tomto smyslu přináší velmi cenný příklad kritické zamyšlení Z. Beneše nad současnou podobou českého školního dějepisu a dějepisného vyučování a jejich vztahu k probíhající kurikulární reformě v českém školství ve studii *Výzva nebo destrukce?* Obecnou platnost má jeho tvrzení: „Nelze ... rezignovat na to, že historickými vědami dosažené poznání je pravdivostním korektivem dějepisného učiva, což se netýká jenom faktografie, nýbrž také celkové konceptualizace předmětu.“ (Beneš, 2005, s. 38). Oprávněně zdůrazňuje, že zabývat se novou konceptualizací školního dějepisu se neobejde bez teoretických a komparativních studií, které nelze nahradit metodickými inovacemi.

Podobně otevírá otázky základního konceptuálního pojetí výtvarné výchovy J. Slavík v diskusním příspěvku „Poznámka oborového didaktika ke dvěma kritickým zmínkám o RVP“ (Slavík, 2005). Za zvláště důležité pokládám, že zdůrazňuje tuto problematiku a roli oborových didaktik obecně v souvislosti s tvorbou rámcových i školních vzdělávacích programů.

Reflexe vztahů poznání a hodnotových aspektů představuje další významnou dimenzi vzdělávacího obsahu jako celku i jednotlivých předmětů.

Každé vědění, které škola poskytuje ve svém sociokulturním prostředí, už implicitně obsahuje vztah k této kultuře. Obsahuje vlastně i v pozadí skrytou filozofickou otázku, k jakému pojetí lidské existence, pojetí člověka, směřujeme, pro jaký svět mladého člověka prostřednictvím vzdělání připravujeme a jak jej bude spoluvytvářet.

Různé kulturní obsahy a hodnoty by zprostředkovávalo vyučování litera-

tuře, která by se zajímala pouze o klasická, historicky ověřená díla, a vyučování témuž předmětu, který by se zajímal výlučně o aktuální literární produkci. V každé školní disciplíně existuje určité trvalé jádro, které se připomíná přes staletí a desetiletí, např. osobnost J. Husa, J. Á. Komenského, Newtona, Pasteura aj. Reprezentují určité etické dimenze, které spoluvytvářejí implicitní etiku obsahu vyučování.

Na mnoha hodnotových dimenzích vyučování se ovšem podílí řada předmětů, někdy všechny předměty. Náleží k nim nové otázky, jako je potřeba učit žáky vnímat globální problémy lidstva – rozporné důsledky vědy a techniky, ochrana životního prostředí, důsledky rasové, etnické, náboženské nesháselivosti, tragédie bídy a hladu na značné části planety. Tyto globální společenské problémy nemohou zůstávat a nezůstávají před stěnami školy. Jsou součástí životní situace dnešních žáků, jak o tom svědčí například soudobé sociologické výzkumy (Sak a Saková, 2004). Úkolem vzdělávání je pomáhat mladým lidem nalézat k nim vlastní stanoviska z pozic demokratických a humanistických.

Zároveň se novým obsahem s výrazným hodnotovým zaměřením stávají i praktická témata denního života (výchova ke zdravému životnímu stylu, prevence proti drogovým, herním a jiným závislostem, sexuální výchova apod.). Je přitom žádoucí najít vhodnou rovnováhu mezi tradicí a moderním světem, mezi představami a postoji, které si žáci přinášejí do školy a obsahem kurikula.

Pro axiologické souvislosti vyučovacích předmětů je velmi důležitý i široký praktický sociální referenční rámec, osvětlování možných praktických aplikací předmětu (pro biologii zahradník, lékař, veterinář, učitel aj., pro historii archivář, archeolog, novinář apod.). I tyto aspekty obsahu vyučování představují podněty pro hlubší vhled do dvojice školní vědění a koncepce kultury, školní vědění a hodnotová orientace (Develay, 1991).

Další významnou dimenzi vzdělávacího obsahu představuje jeho působení na kognitivní rozvoj učícího se žáka.

Při vzdělávání mladé generace vystupuje do popředí nikoliv orientace na množství poznatků, byť se týkaly moderní vědy a techniky, ale především význam samostatného a kritického myšlení v osobnostním rozvoji každého jedince, dovednost řešit problémy, využívat získaného poznání při aplikacích v nových situacích aj. Vyučovat tedy neznamená pouze a především zprostředkovat žákům produkty vědy, systémy pojmů, teorií, koncepcí. Ale jde o realizaci formativní a rozvíjející funkce v praxi. V pedagogické reflexi to znamená otevřít žákům dostatečný prostor pro jejich vlastní, konkrétní nebo abstraktní operace, které budou vykonávat s předměty učení, umožnit jim prakticky nebo teoreticky jednat v oblasti dané disciplíny. V tomto smyslu vychovávat prostřednictvím předmětu znamená umožňovat a pod-

porovat mentální operace spjaté s jeho osvojováním a s cíli, které daná disciplína sleduje. Ty jsou velmi rozmanité. Ovšem existují i obecné operace, platné v různých předmětech (např. řešení problémových situací, aplikace určitých algoritmů, utváření modelů a jejich používání, dovednosti komunikovat, dovednost analyzovat skutečné předměty a jevy a konceptualizovat své pozorování apod.).

Úspěch vyučování jednotlivým předmětům je zároveň těsně spjat se sociálně afektivním kontextem, v němž se realizuje. V současnosti se u nás proto často oprávněně hovoří o klimatu ve třídě a ve škole. Důležitá je i představa, kterou si žák vytvoří o určitém předmětu a jeho hodnotách, jeho osobní vztah k obsahu vyučovacího předmětu, příp. vyučování jako celku.

Kontext vzdělávaných subjektů

Zlomovou situaci představuje skutečnost, že stále větší procento populace získává a bude získávat plné vzdělání na úrovni sekundární (tedy spolu s tím i vyšší úroveň všeobecného vzdělávání). To znamená, populace se stává stále různorodější z hlediska zájmů, schopností, potřeb, životního očekávání, sociálního zázemí aj. Jestliže předpokládáme, že stále větší část populace bude ochotna a bude s to účastnit se vlastního vzdělávání, příp. sebevzdělávání, bude nutno odpovídat na otázku: „Jaké vzdělání budu potřebovat pro svůj život?“ Tím se nerozumí pragmaticko-utilitární hlediska, ale spíše otázka po pedagogické koncepci, která umožní této široké populaci vnitřně přijímat předkládané vzdělávací obsahy, ochotu se jimi zabývat s pocitem smysluplnosti. Měla by zahrnovat i skutečnost, že představa celoživotního vzdělávání a učící se společnosti předpokládá mnohem větší míru aktivity učícího se subjektu.

Jde o důležitou oblast života učící se populace. Představuje tu sféru osobnosti člověka, která se týká schopnosti sám sebe motivovat, vyznat se sám v sobě i v ostatních, která se týká sociálního chování a sociální odpovědnosti, mezilidských vztahů, sociální adaptability, solidarity, zvládání vlastních emocí, citů, ochoty odkládat momentální uspokojování, dovedností sebeovládání, ovládání se ve vypjatějších situacích, ve stresu apod. V současnosti se tyto aspekty někdy zařazují pod pojem emoční inteligence. (Goleman, 1995, 1999)

Nelze si nevšimnout, že – ať chceme nebo nechceme – se fakticky tyto faktory v některých konkrétních případech stávají řídicím nástrojem myšlení a jednání žáků a mládeže, někdy i v krajní podobě negativních činů (učitel něco vytkne a žák se neovládne a napadne ho).

Nechci tvrdit, že se v této oblasti, orientované na antropologické stránky vzdělávání, až dosud nic neděje. Naopak nutno uvést, že určité prvky oboha-

cování obsahu v tomto směru se projevují například v zařazování dramatické výchovy do vzdělávacích obsahů v rámcových vzdělávacích programech, v některých inovačních programech (Začít spolu apod.), ve snaze utvářet příznivé klima ve třídě (Valenta, 1998 a 2003; Grecmanová, 2003; Maňák, 1997) Zatím se však spíše přiřazují k zavedeným obsahům nebo se spojují s vlastním procesem vyučování jako určité inovace než s jeho obsahovou koncepcí. Nekladou si obvykle za cíl ani nemají sílu ovlivňovat tradičně zakotvené obsahové paradigma. Lze v jistém zjednodušení říci, že intelektuálně emoční vývoj mladých lidí ponecháváme většinou náhodě, neboť do stávající koncepce školního vzdělávání, včetně tzv. všeobecného vzdělávání, se prostě tyto aspekty nevejdou. Přitom právě orientace na uvedené momenty osobnostního rozvoje u velké části mladé generace může uvolnit a aktivizovat vnitřní síly jednotlivce, a tím mu usnadnit dosahování lepších výsledků v procesu vzdělávání i v celkovém rozvoji osobnosti.

Kontext médií a proces vzdělávání

Jak ovlivňují prožívání skutečnosti média? Jaký má mediálně zprostředkovaný svět význam pro proces vývoje jednotlivce? Pedagogicky relevantní problém totiž není technické zacházení s médii, ale otázka zprostředkování významu.

Je nutno zodpovídat otázku, jaký vztah si bude utvářet způsob učení prostřednictvím médií k tradičnímu školnímu vzdělávání. Znamená vstup počítačové techniky do našeho světa opravdu novou epochu od dob knihtisku? Co je to počítačová gramotnost, jak se mění role učitele? Jaké změny vyvolává moderní technika v kognitivních procesech učení, podporovaných médii?

Vzdělanostní koncepce našich škol vyjadřuje evropskou kulturu, včetně jejích tradic, které pronikají od antiky přes středověkou křesťanskou kulturu, humanismus a osvícenství až do dnešní doby. To vše s sebou nese i rozvíjení schopností soustředěného uvažování, náročného pojmového a kritického myšlení, chápání souvislostí a příčin jevů, jejich vývoje, jejich smyslu a jejich hodnot. Jak se vztahují tyto dimenze k internetové informovanosti? Jak se budou projevovat individuálně rozvojové a sociální funkce informačního vzdělávání? Nejde totiž pouze o získávání informací a poznatků, ale i o reflektovaný postoj k nim, uvažování, jež nabývá osobnostních kvalit (Sak, 2004).

Expanze vlivu médií posílila některé obavy, že by svět mohl být v důsledku techniky dehumanizován, že by projevy lidské rozmanitosti mohly být ohrožovány standardizujícím působením médií na chování člověka, uniformitou. Pedagogové zvláště kritizují média, především televizi, že lidem předkládá „nejnižšího společného kulturního jmenovatele“, „zglajchšaltova-

nou“ kulturu, že často vede k vulgarizaci vkusu i cítění, že negativně ovlivňuje hodnotovou orientaci mládeže, podporuje neochotu přilížit se namáhat důkladným studiem a svádí k vyhýbání se náročnému myšlení.

Úkolem vzdělávání je řešit tyto rozpory. Vhodné používání informační technologie může nepochybně zefektivnit výuku. Představuje atraktivní přístup k poznatkům i dovednostem, které by nezhřídkou byly jinak těžko dostupné. Zároveň je nutné rozvíjet u žáků kritický přístup k médiím, učit vybírat, třídit a pořádat ohromný rozsah informací, hodnotit, utvářet si vlastní úsudek a na jeho základě jednat. Žáci, zvl. primární a sekundární školy, potřebují více konkrétního a skutečného života, nejen mediální vědění z druhé ruky.

Hlubší porozumění předpokládá často znalost vzniku jevů a problémů, vývoje, začlenění dílčích poznatků do celkových souvislostí. Jestliže převládají pouze sumy jednotlivých informací, jde, jak již kdysi vyslovil J. Habermas, o „polovědění“, získané jednostranným instrumentálním rozumem. Naproti tomu úkolem pedagogického procesu je iniciovat takové poznávání, které vytváří prostor pro přemýšlení, interpretace, pro angažované diskuse, samostatné rozhodování, zaujímání hodnotících postojů, kultivaci svěbytnosti subjektu. To klade ovšem velké nároky na postupy, které dokáží nalézt vyvážený vztah mezi uplatňováním médií a potřebami humanizace pedagogického procesu.

V rámci úvah o moderní technice ve vyučování a globalizačních trendech nelze ovšem zapomínat, že jde o situaci rozvinutých zemí a bohatých společností. Nelze přehlédnout, jak uvádí J. Bindé (ředitel Prognostické a analytické kanceláře UNESCO v Paříži), že dosud více než čtyři a půl miliardy lidí nemá možnost ani základní telekomunikace, a tím přístup k novým informačním a komunikačním technologiím, umožňujícím vzdělávání. (Bindé, 1998)

III. Provádět změny není snadné

Zpráva Mezinárodní komise UNESCO *Vzdělávání pro 21. století*, jejímž předsedou byl Jacques Delors, formuluje perspektivní cílovou představu: „*Jednou z hlavních funkcí vzdělávání je uzpůsobit lidstvo tak, aby mohlo převzít kontrolu nad svým vlastním rozvojem. Ten musí umožnit všem lidem bez výjimky vzít svůj osud do vlastních rukou tak, aby mohli přispět k pokroku společnosti, ve které žijí. Zároveň by měl být založen na zodpovědné účasti všech jednotlivců a komunit.*“ (Učení je skryté bohatství, 1997)

Pokusili jsme se ukázat, že konfrontace reality s tímto cílem je plná napětí a vnitřně rozporných problémů. Ekonomicko-technický systém globalizace je ve svém chodu určován takovými charakteristikami, jako jsou rychlý vzestup, rentabilita, priorita výkonu, profit. Rozvíjet koncepci vzdě-

lávání znamená mimo jiné uvědomovat si sociální a kulturní důsledky těchto jednostranných hledisek, vnášet otázky smyslu z hlediska vývoje společnosti i člověka, vnášet kategorie etiky, dobra a zla, uplatňovat antropologické dimenze.

Jde tedy o novou interpretaci obsahu a pojetí vzdělávání z hlediska individuálního i společenského. Jde o to, připravovat člověka tak, aby nebyl jen manipulován fungujícím jednorozměrným systémem, do něhož je začleněn. Vzdělání je trvalým procesem rozvíjení člověka, který mu poskytuje vědění i dovednosti, představující potřebné kompetence v epoše globalizace. Vyba-vuje jej zároveň kritickým myšlením, vlastnostmi a hodnotovou orientací, které jsou významné z hlediska demokracie, vzájemné lidské solidarity a humanismu.

Zároveň je potřeba otevřeně říci, že provádět hlubší změny v pojetí a obsahu vzdělávání není snadné. Je totiž třeba utvářet nový konsensus dnešní doby „učení a sítí“, který se týká jak cílů vzdělávání, tak jeho pojetí a obsahu. Sama pedagogika, příp. obecná didaktika mohou formulovat jen některé aspekty tohoto procesu. Jedním ze principiálních kroků kupředu je komplexnost, která bude založena na mnohooborovém přístupu, jehož součástí je i těsná spolupráce s oborovými didaktikami a široká diskuse pedagogické i nepedagogické veřejnosti.

Velmi vysoké nároky jsou také kladeny na učitele, který specificky transformuje obsah učiva do pedagogických představ a činností. Učitel musí chápat, čemu má učit a jak tomu má učit. To znamená, že má nejen adekvátní znalosti disciplíny, již vyučuje, ale spojuje s nimi i své pedagogické, pedagogicko-psychologické, psychologické znalosti. Oboje splývá a projevuje se v porozumění, jak vyučovat žáky rozličných zájmů, potřeb, úrovní, schopností. Pro tuto kompetenci učitele užívá Shulman (1987) termín „pedagogical content knowledge“.

Literatura

- BENEŠ, Z. Výzva nebo destrukce? Česká kurikulární reforma a dějepis. *Pedagogika* 2005, roč. LV, č. 1, s. 37–47.
- BINDÉ, J. Je vůbec lidstvo připraveno na 21. století? *Právo* 1. 12. 1998, s. 9.
- BOTKIN, J. W., ELMANDRJA, W., MALITZA, M. No Limits to Learning. Oxford: Pergamon Press, 1979.
- DEVELAY, M. La face cachée des disciplines scolaires. *Cahiers pédagogiques* 1991, č. 298, s. 9–13.
- GOLEMAN, D. *Emoční inteligence*. Praha: Columbus, 1995.
- GOLEMAN, D. *Práce s emoční inteligencí*. Praha: Columbus, 1999.
- GRECMANOVÁ, H. Vyučovací klima. *Pedagogická orientace* 2003, č. 2 s. 2–21.
- HENTIG, H. V. Bilanz der Bildungsreform in der Bundesrepublik Deutschland. *Neue Sammlung* 1990, roč. 30, č. 3, s. 366–384.
- Klíčové kompetence. Vznikající pojem ve všeobecném povinném vzdělávání. Eurydice. Informační síť o vzdělávání v Evropě*. Brussels, říjen 2002. Český překlad ÚIV, 2005.

- MALLAMPALLY, P. Sociétés transnationales et mise en valeur des ressources humaines. *Perspectives* 1997, roč. XXVII, č. 1, s. 58.
- MAŇÁK, J., a kol. *Alternativní metody a postupy*. Brno: Masarykova univerzita, 1997. *Politika Lisabonské strategie*.
Dostupné na: <http://www.evropská-unie.cz/cz/print.asp?id=2377> (19. 11. 2004)
- POTŮČEK, M., a kol. *Zpráva o stavu země. Strategické volby, před nimiž stojí*. Praha, 2004.
- RATINOFF, L. Insécurité mondiale et éducation: La culture de la mondialisation. *Perspectives* 1995, roč. XXV, č. 2, s. 159–191.
- SAK, P., SAKOVÁ, K. *Mládež na křižovatce*. Praha: Svoboda, 2004.
- SHULMAN, L. S. Knowledge and Teaching: Foundations of the New Reform. *Harvard Educational Review* 1987, roč. 57, č. 1, s. 1–22.
- SKALKOVÁ, J. *Obecná didaktika*. Praha: ISV, 1999.
- SKALKOVÁ, J. *Pedagogika a výzvy nové doby*. Brno: Paido, 2004.
- SLAVÍK, J. Poznámka oborového didaktika ke dvěma kritickým zmínkám o RVP. *Pedagogika* 2005, roč. LV (v tisku).
- Strategie rozvoje lidských zdrojů pro Českou republiku*. Praha: Národní vzdělávací fond, 2003.
- UČENÍ JE SKRYTÉ BOHATSTVÍ. ZPRÁVA MEZINÁRODNÍ KOMISE UNESCO VZDĚLÁNÍ PRO 21. STOLETÍ. Praha: Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy, Ústav výzkumu a rozvoje školství, 1997.
- VALENTA, J. *Metody a techniky dramatické výchovy*. 2. vyd. Praha: Agentura STROM, 1998.
- VALENTA, J. *Učit se být*. Praha: Agentura STROM + AISIS, 2003.
- Zukunft der Bildung – Schule der Zukunft*. *Bildungskommission NRW*. Luchterhand: Neuwied, 1995.

SKALKOVÁ, J. K některým aktuálním problémům všeobecného vzdělání v kontextu učící se a globalizující se společnosti. *Pedagogická orientace* 2006, č. 1, s. 2–17. ISSN 1211-4669.

Autorka: Prof. PhDr. Jarmila Skalková, DrSc., Univerzita Karlova v Praze